

Hurrelmann, Klaus

Das Schulsystem in Deutschland: Das "Zwei-Wege-Modell" setzt sich durch

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 4, S. 455-468



Quellenangabe/ Reference:

Hurrelmann, Klaus: Das Schulsystem in Deutschland: Das "Zwei-Wege-Modell" setzt sich durch - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 4, S. 455-468 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119722 - DOI: 10.25656/01:11972

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119722>

<https://doi.org/10.25656/01:11972>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2013

■ *Thementeil*

Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems?

■ *Allgemeiner Teil*

Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie

Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer:
Wer profitiert und in welcher Form?

Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten
und Schuleingangsphase

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems?

Marcelo Caruso/Patrick Ressler

Zweigliedrigkeit: Strukturwandel des Schulsystems?

Einführung in den Thementeil 451

Klaus Hurrelmann

Das Schulsystem in Deutschland:

Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch 455

Bernd Zymek

Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland.

Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann 469

Benjamin Edelstein/Rita Nikolai

Strukturwandel im Sekundarbereich.

Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg 482

Tilman Drope/Anne Jurczok

Weder gleichwertig noch gleichartig.

Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen

in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins 496

Peter Drewek

Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche

und des demographischen Wandels im 20. Jahrhundert 508

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Zweigliedrigkeit:

Strukturwandel des Schulsystems?“ 526

Allgemeiner Teil

Alfred Schäfer

Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie	536
---	-----

Martin Rothland

Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer: Wer profitiert und in welcher Form?	551
---	-----

Miriam Leuchter

Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase	575
---	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2012	593
---	-----

Impressum	U 3
-----------------	-----

Table of Contents

Topic: The Two-Tier System: A structural change in the school system?

Marcelo Caruso/Patrick Ressler

The Two-Tier System: A structural change in the school system? Introduction	451
--	-----

Klaus Hurrelmann

The German School System: The “two-way model” prevails	455
--	-----

Bernd Zymek

The Future of the Two-Tier System in Germany. What can be learnt from historical school development?	469
---	-----

Benjamin Edelstein/Rita Nikolai

Structural Change in Secondary Education. Determinants of school-political processes of reform in Saxony and Hamburg	482
--	-----

Tilman Drope/Anne Jurczok

Neither Equal, Nor Similar. Particularities and problems of integrated secondary schools in a socio-economically weak district of Berlin	496
--	-----

Peter Drewek

The Three-Tier School System within the Context of Political Upheaval and Demographic Change during the 20th Century	508
---	-----

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “The Two-Tier System: A structural change in the school system?”	526
--	-----

Contributions

Alfred Schäfer

Controversial Categories and Problematising Empiricism	536
--	-----

Martin Rothland

The Sabbatical for Teachers: Who profits and in what way?	551
---	-----

Miriam Leuchter

The Significance of Play in Kindergarten and Early Elementary Education 575

Dissertations and habilitation treatises in educational sciences in 2012 593

Impressum U3

Klaus Hurrelmann

Das Schulsystem in Deutschland: Das „Zwei-Wege-Modell“ setzt sich durch

Zusammenfassung: Im Zusammenhang mit der Diskussion über das Für und Wider des dreigliedrigen Schulsystems in der Bundesrepublik machte der Autor dieses Artikels in den 1970er Jahren den Vorschlag, Haupt-, Real- und Gesamtschulen zu integrierten Sekundarschulen zusammenzufassen, mit eigenen Oberstufen auszustatten und dem Gymnasium gleichzustellen. Dieser Artikel zeichnet die wissenschaftliche und politische Diskussion zu diesem „Zwei-Wege-Modell“. Die Analyse zeigt, dass nach anfänglicher vehementer Ablehnung im Zuge der Vereinigung der beiden deutschen Staaten eine schrittweise Annäherung an das Modell erfolgte. Die Gründe werden unter anderem in der Stärkung der international ausgerichteten empirischen Bildungsforschung und dem dadurch entstandenen Druck gesehen, Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Hinzu kommen gestiegene Qualifikationsanforderungen sowie demografische Faktoren. Es wird die These vertreten, dass es sich hierbei um unumkehrbare Entwicklungstrends handelt und sich das Zwei-Wege-Modell mittelfristig in allen 16 Ländern durchsetzen wird.

Schlagnorte: Zwei-Wege-Modell, dreigliedriges Schulsystem, Gesamtschule, integrierte Sekundarschule, Bildungsforschung

1. Die kontroverse Debatte zur Reform des dreigliedrigen Schulsystems

Das weiterführende Schulsystem in der Bundesrepublik wurde nach 1945 gegen den Widerstand der Alliierten dreigliedrig aufgebaut. Seitdem werden die Lernenden nach der meist vierjährigen Grundschule auf Hauptschule, Realschule und Gymnasium aufgeteilt. Im Unterschied zu den meisten anderen europäischen Ländern hielt Deutschland bis in die 1990er Jahre hinein an dieser Struktur fest, obwohl Wissenschaft und Politik schon seit den 1960er Jahren heftige Kritik an der Dreigliedrigkeit übten. Dieser wurde insbesondere vorgeworfen, durch die frühe Aufteilung der Lernenden auf Bildungsgänge mit unterschiedlicher Wertigkeit und Abschlussperspektive gegen die Prinzipien der Bildungsgerechtigkeit zu verstoßen, gesellschaftliche Statusunterschiede zu reproduzieren, einen Wechsel in der Bildungslaufbahn zu blockieren, dadurch Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern zu benachteiligen und auf diese Weise die Bildungspotentiale der jungen Generation nicht auszuschöpfen (von Friedeburg, 1989).

Es gelang weder in der wissenschaftlichen noch in der politischen Diskussion, einen Konsens über eine Reform des dreigliedrigen Schulsystems herbeizuführen: *Reformbe-fürworter* drangen auf die völlige Abschaffung von Hauptschule, Realschule und Gymnasium und die Einführung einer Einheitsschule. Sie knüpften an die Reformdiskussionen von 1918 an, als die Einführung der Einheitsschule in die Weimarer Verfassung nur knapp scheiterte. In Abgrenzung zur DDR, die 1945 eine Einheitsschule nach so-

wjetischem Konzept als eingliedriges System („polytechnische Oberschule“) eingeführt hatte, wurde die „Schule für alle“ in der Bundesrepublik als „Gesamtschule“ bezeichnet. *Reformgegner* lehnten jede Veränderung der Dreigliedrigkeit ab, weil sie in den Haupt- und Realschulen effiziente berufsvorbereitende und in den Gymnasien ebenso wirkungsvolle studienpropädeutische Einrichtungen sahen (Dudek & Tenorth, 1994).

Reformbefürworter waren parteipolitisch eindeutig bei der SPD, Reformgegner bei der CDU/CSU verortet. In den Ländern, in denen die SPD die Regierungsverantwortung hatte, wurden seit den späten 1960er Jahren Gesamtschulen eingeführt. Sie konnten aber wegen der heftigen Gegenwehr der CDU/CSU und eines fehlenden Konsenses in der Bevölkerung nicht wie ursprünglich beabsichtigt als „ersetzende“ Schulen errichtet werden und wurden daher zusätzlich zu den bestehenden Schulformen eingeführt. Auf diese Weise wurden in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Bremen, Hamburg und Berlin, in denen die SPD eine starke Machtbasis hatte und über einen längeren Zeitraum die Regierung stellte, aus drei- nunmehr viergliedrige weiterführende Schulsysteme. In Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und im Saarland, wo die SPD nur für kürzere Perioden an der Regierung war, kam es nur zu einem zögerlichen Ausbau der Gesamtschulen. Baden-Württemberg und Bayern, die durchgehend von CDU bzw. CSU regiert wurden, behielten das dreigliedrige System unverändert bei. In allen zehn Ländern der BRD und in Westberlin existierte außerdem noch die Sonderschule, deren Existenz kein politisches Lager in Frage stellte, sodass streng genommen von einer Vier- beziehungsweise Fünfgliedrigkeit gesprochen werden muss (Herrlitz, Weiland & Winkel, 2003).

Die bittere Auseinandersetzung zwischen Befürwortern und Gegnern eines gegliederten Schulsystems machte Kompromisse unmöglich. Der Streit erfasste auch die Wissenschaft und führte dazu, dass aus Erziehungswissenschaft und empirischer Bildungsforschung sich widersprechende Untersuchungsergebnisse berichtet wurden (Tillmann, 2012).

2. Der Kompromiss des Zwei-Wege-Modells

In der ideologisch gefärbten Kontroverse zur „richtigen“ Schulstruktur hatten es versachlichende, auf einen Konsens zielende Stimmen schwer. Der Autor dieses Artikels bemühte sich seit Ende der 1970er Jahre um eine vermittelnde Position: das Zwei-Wege-Modell als Mittelweg zwischen Drei- und Eingliedrigkeit. Nachdem dieser Vorschlag einige Jahre auf wissenschaftlichen und bildungspolitischen Konferenzen vorgetragen worden war, erschien er 1988 in einer Fachzeitschrift (Hurrelmann, 1988).

Zur *Konzeption*: Das Zwei-Wege-Modell ist ein Gegenentwurf sowohl zu den Vorstellungen der genannten Reformbefürworter als auch zu denen der Reformgegner. Im Unterschied zur ersetzenden Einheitsschule und ebenso im Unterschied zur Dreigliedrigkeit sieht es den Erhalt des Gymnasiums und die Ersetzung von Haupt-, Real- und Gesamtschule durch eine integrierte Sekundarschule mit eigener Oberstufe vor (Hurrelmann, 1988). Diese integrierte Sekundarschule soll, so die Kernidee, ebenso wie das Gymnasium neben dem Basisabschluss („Hauptschulabschluss“) auch den mittle-

ren Abschluss („Realschulabschluss“) und das (Fach-)Abitur vergeben können. Sie soll „eine echte pädagogische Alternative zum Gymnasium“ sein und im Unterschied zu diesem „auf anderen unterrichtsorganisatorischen und didaktischen Wegen die Schülerinnen und Schüler ansprechen, die sich – aus welchen Gründen auch immer – vom Gymnasium nicht angezogen fühlen“ (Hurrelmann, 1988, S. 457). Dazu soll sie sich an einer erfahrungs- und handlungsbezogenen Bildungskonzeption mit fachübergreifender Projektarbeit und der Verbindung von theoretischem und praktisch-berufsorientiertem Lernen ausrichten und sich auf diese Weise von der Wissenschaftspropädeutik des Gymnasiums unterscheiden.

Zur Argumentation: Für das Zwei-Wege-Modell wurden vor allem die nachfolgenden Argumente angeführt:

I. *Das Zwei-Wege-Modell ist ein politischer Kompromiss, dem alle Lager ohne Gesichtungsverlust zustimmen können.* In den 1970er und 80er Jahren standen sich, wie erwähnt, Befürworter und Gegner des dreigliedrigen Schulsystems unversöhnlich gegenüber. Auf der einen Seite gab es die Anhänger einer die gewachsenen Strukturen ersetzenden Gesamtschule. Deren konsequente Umsetzung wäre politisch ein unkalkulierbarer Schritt gewesen, da die Gymnasien zu den attraktivsten Schulen gehörten. Es war zu erwarten, dass die Mehrheit der Eltern und der Lehrerschaft mit Protest reagieren würde. Auf der anderen Seite betonten die Anhänger des bestehenden Systems, dass trotz der Aufteilung der Lernenden auf drei organisatorisch getrennte Schulformen keine Beeinträchtigung der Bildungsgerechtigkeit bestünde.

Das Zwei-Wege-Modell ermöglichte demgegenüber eine vorsichtige Reduktion der Vielgliedrigkeit ohne unkalkulierbare politische und pädagogische Nebeneffekte. Dies, so die Argumentation, führt zur Beruhigung der zersplitterten Schulstruktur und zur Steigerung integrativer pädagogischer Ansätze, ohne die Arbeitstraditionen der bestehenden Schulformen zu zerstören. Im Gegenteil können im projektorientierten, berufsbezogenen Strang der integrierten Sekundarschule die Traditionen von Haupt- und Realschule und in einem an wissenschaftlichen Fächern orientierten Strang die des Gymnasiums geschärft und profiliert werden (Hurrelmann, 1988, S. 458). Auch parteipolitisch stellte das Zwei-Wege-Modell einen Kompromiss dar: Für die CDU/CSU konnte es hinnehmbar erscheinen, weil die Gliederung des Schulsystems im Allgemeinen und das Gymnasium im Besonderen erhalten blieben. Für die SPD konnte das Modell als Schritt in eine unterschiedliche Bildungsgänge integrierende Richtung erscheinen. Sollte es zu einer Einigung der beiden politischen Lager kommen, würde dies die Glaubwürdigkeit der Volksparteien stärken.

II. *Das Zwei-Wege-Modell sichert die pädagogische Tradition der Hauptschule.* Bereits in den 1980er Jahren ließ sich vorhersagen, dass die Orientierung am Abitur weiter zunehmen und der Hauptschulabschluss an Attraktivität verlieren würde. Für die Mehrzahl der Länder ließ sich ziemlich sicher ein kontinuierliches Absinken der Hauptschüleranteile auf etwa zwanzig Prozent bis zum Jahr 2000 prognostizieren. Diese Entwicklung wurde als problematisch bewertet, weil damit an der Hauptschule „eine einseitig zusammengesetzte Schülerschaft übrig bleibt, bei der Stimulationen und Anregungen durch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler immer seltener werden“ (Hurrelmann,

1988, S. 451). Unter diesen Umständen ließe sich die projekt- und berufsorientierte pädagogische Tradition der Hauptschule nicht mehr aufrechterhalten.

Durch die Einführung des Zwei-Wege-Modells, so das Argument, kommt es zu einer Zusammenfassung der Schülerschaft der Hauptschulen mit der an Real- und gegebenenfalls auch Gesamtschulen, und damit zu einer breiteren Mischung von Lern- und Leistungsvoraussetzungen mit anregendem Potential. Außerdem können durch den Anschluss an eine Oberstufe alle Lernende ohne Schulwechsel über den Hauptschulabschluss auch höhere Abschlüsse erreichen.

Die zentrale These lautete: Man kann „systemimmanent“ auf die steigende Nachfrage nach anspruchsvollen Bildungsabschlüssen reagieren, indem die integrierte Sekundarschule ebenso wie das Gymnasium alle Schulabschlüsse offenhält. Die integrierte Sekundarschule kann außerdem für Lernende attraktiv sein, die die fächerorientierte Wissenschaftspropädeutik des Gymnasiums nicht anzieht (Hurrelmann, 1988, S. 457).

III. *Das Zwei-Wege-Modell verhindert das Entstehen anregungsarmer Lernmilieus.* Das dreigliedrige System gruppiert die Lernenden nach der vergleichsweise kurzen gemeinsamen Grundschule in getrennte Schulformen und schafft auf diese Weise sozial relativ homogene Lerngruppen. Schon in den 1970er Jahren zeigte die Bildungsforschung, dass sich von diesem Zeitpunkt an nicht nur getrennte Bildungsorte, sondern auch unterschiedliche Lernstile entwickeln und damit ungleiche Chancen für die weitere Schullaufbahn entstehen (Bernstein, 1977). Neben dem Familienhintergrund erwies sich der sozioökonomische Status der Lerngruppe als wichtigster Einflussfaktor auf die Leistungen der Lernenden (vgl. Baumert, Stanat & Watermann, 2006).

Verschiedene Studien untersuchten die Auswirkungen der Aufteilung von Lernenden nach ihrem Leistungsstand auf ihre späteren Schulerfolge. So ergab ein systematischer Vergleich von Hauptschulen mit und (als Kontrollgruppe) ohne „Leistungsdifferenzierung“ klare Ergebnisse (Hurrelmann, 1971). Schulen, die eine Aufteilung der Lernenden in organisatorisch getrennte Lerngruppen („Leistungskurse“) nach schwachen, mittleren und hohen Leistungen in den Schlüsselfächern Mathematik, Deutsch und Englisch vornahmen, wurden mit Schulen verglichen, die dies nicht taten. Die Untersuchung ergab, dass homogene Leistungskurse nur den Lernenden in den Kursen mit hohen Leistungen Vorteile brachten: Sie konnten ihre Leistungen gegenüber denen aus den Kontrollschulen steigern. Für die Lernenden in den mittleren Kursen ergaben sich keine Vorteile, für die in den niedrigen Kursen eindeutige Nachteile. Bei relativ leistungsschwachen Lernenden kam es also zu einem Abfall der Leistungen, weil sie in homogenen Lerngruppen mit anderen schwächeren Lernern zusammen unterrichtet wurden: „Die Zuweisung zu den einzelnen Kursen unterschiedlichen Leistungsniveaus führt zu einer schwer korrigierbaren Kategorisierung der Schüler. Die einmal erfolgte Zuweisung wird nur in sehr wenigen Fällen im Laufe der Zeit verändert, so dass es de facto zu einer Fixierung der Schüler auf ein bestimmtes Leistungsniveau kommt“ (Hurrelmann, 1971, S. 231).

Wenn diese Fixierung der Leistungserwartungen der Lehrer, die sich auf das Begabungsselbstbild der Lernenden überträgt, schon schulintern bei der Aufteilung auf organisatorisch getrennte Lerngruppen nachgewiesen werden kann, dann dürfte sie bei der Aufteilung der Lernenden auf organisatorisch getrennte Schulformen ebenfalls zu ver-

zeichnen sein. Hieraus wurde die Folgerung abgeleitet, die Hauptschule müsse aufgelöst und mit anderen Schulformen in einem integrierten System zusammengefasst werden. Der Forschungsstand in anderen europäischen Ländern bestätigte diese Aussagen (Deutscher Bildungsrat, 1969; Döbert, Hörner, Kopp & Mitter, 2002).

Von der Einführung des Zwei-Wege-Modells konnte angesichts dieses Forschungsstandes erwartet werden, dass die Schülerschaft der Hauptschulen durch die Schülerschaft anderer weiterführender Schulen ergänzt und damit das für leistungsschwächere Lernende so ungünstige anregungsarme Lernmilieu vermieden wird. Zwar wäre dies auch mit einer Gesamtschule als Einheitsschule erreichbar, doch wären damit wegen der Abschaffung des Gymnasiums unberechenbare politische und pädagogische Nebeneffekte verbunden gewesen.

IV. *Das Zwei-Wege-Modell lockert den Zusammenhang von Schulerfolg und sozialer Herkunft.* Die relativ schlechten Startchancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien wurden im dreigliedrigen Schulsystem nachweislich nur unzureichend ausgeglichen (Rolff, 1967). Schon Ende der 1980er Jahre ließ sich schlussfolgern, dass die Dreigliedrigkeit den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg verfestigt, weil sich im „Hauptschultrakt“ die relativ leistungsschwächste und statusniedrigste Lernengruppe sammelte. Daraus wurde die These abgeleitet: „Eine organisatorisch eigenständige Hauptschule in der Sekundarstufe I ist unter den gegebenen Umständen in Gefahr, zu einer ‚Restschule‘ für soziale und ethnische Minderheiten zu verkümmern“ (Hurrelmann, 1988, S. 456).

Das Zwei-Wege-Modell, so das Argument, reduziert diese Risiken erheblich, weil es zum einen die Isolierung der Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern in einer getrennten Schulform aufbricht und zum zweiten durch die freie Wahl einer weiterführenden Schule den Eltern großen Einfluss auf die weitere Schullaufbahn ihrer Kinder einräumt. Weil in der BRD nur ein wenig ausgebautes vorschulisches Betreuungssystem existierte und die Schule traditionell nur halbtags arbeitete, war der Einfluss des Elternhauses auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder strukturell sehr hoch. Dies identifizierten viele Studien als den gewichtigsten Grund dafür, dass die soziale Herkunft so stark über den Bildungserfolg der Kinder entscheiden konnte (Steinkamp, 1974).

Vor diesem Hintergrund ist die Beteiligung der Eltern an wichtigen Weichenstellungen der Bildungslaufbahn folgerichtig. Sie kann außerdem dazu beitragen, das Engagement der Eltern bei der Beeinflussung der Schullaufbahn zu stärken. Im Endeffekt kann diese Dynamik zu einer Abschwächung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulerfolg beitragen. Das Zwei-Wege-Modell befördert ein Schulsystem, das nicht gegen die Eltern agiert und ihre Entscheidungen korrigieren will, sondern ihnen klare Alternativen anbietet (Hurrelmann, 1988, S. 456).

3. Die Rezeption des Zwei-Wege-Modells in Wissenschaft und Politik

In der wissenschaftlichen Diskussion wurde das Zwei-Wege-Modell überwiegend mit Ablehnung aufgenommen. Reformbefürworter wie Hans-Günter Rolff, Klaus Klemm

und Klaus-Jürgen Tillmann sahen einen „Rückzug auf die innere Schulreform“, die letztlich „statistischen Begabungstheorien neuerlich Tür und Tor öffnet“ (Klemm & Rolff, 1988, S. 34). Befürworter des dreigliedrigen Schulsystems in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften strafte das Zwei-Wege-Modell mit Nichtbeachtung.

Auch in der Politik stieß der Vorschlag überwiegend auf Ablehnung. Beide politischen Lager hatten kein Interesse, sich aus dem Glaubenskrieg um das „richtige“ Schulsystem zu verabschieden, weil jeder Kompromiss als Eingeständnis einer Fehleinschätzung hätte gewertet werden können.

Diese Erstarrung löste die Wiedervereinigung gewissermaßen über Nacht auf, denn 1990 stand auch die künftige Struktur des Schulsystems in den nunmehr 16 Ländern zur Debatte. In einem „Offenen Brief“ an die Landeskultusministerinnen und -minister ergriff der Autor dieses Artikels diese Chance. Ein besonders starkes Argument für die Einführung des Zwei-Wege-Modells in allen 16 Ländern, so argumentiert er, ergibt sich aus dem Grundgesetz. Dieses mahnt eine Gleichwertigkeit und Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse im Bund an, indem Chancengleichheit und die Gewährleistung bestimmter Mindeststandards in Bezug auf Zugang und Angebot an Daseinsvorsorge und Infrastrukturausstattung gesichert werden (Artikel 72 und 106). Der Bildungsbereich ist ein wesentlicher Teil der Daseinsvorsorge und Infrastrukturausstattung und muss entsprechend vereinheitlicht werden (Hurrelmann, 1991).

Der Offene Brief bewirkte, dass das Zwei-Wege-Modell zum ersten Mal in förmlichen politischen Verhandlungen erörtert wurde. Für ostdeutsche Politikerinnen und Politiker war es interessant, weil es ein allzu starkes Abrücken vom Einheitsschulsystem der DDR verhindern half und trotzdem eine Hinwendung zum gegliederten westdeutschen System ermöglichte. Das Resultat der Verhandlungen war, dass alle ostdeutschen Länder trotz der Übernahme der Basisstrukturen des Schulsystems der BRD auf die Einführung der Hauptschule verzichteten. In einigen ostdeutschen Ländern wurde auch die Realschule nicht eingeführt (Tillmann, 2012).

In den westdeutschen Ländern führten die Vereinbarungen im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung zwar nicht sofort zu Veränderungen, doch war unübersehbar, dass ebenfalls vorsichtige Schritte in Richtung auf eine Zweigliedrigkeit und teilweise auch ein Zwei-Wege-Modell erwogen wurden. Sobald die politischen Verhältnisse es zuließen und eine relativ sachliche Beratung möglich erschien, leiteten einige Westländer schrittweise Reformen ein, die über den Stand der ostdeutschen Entwicklung noch hinausgingen (Tillmann, 2012): In den 2000er Jahren wurde das Zwei-Wege-Modell in Bremen, Hamburg, Berlin und im Saarland – freilich mit variierenden Bezeichnungen – eingeführt, und zwar durch eine Zusammenlegung von Haupt-, Real- und Gesamtschulen inklusive eigener Oberstufe.

In anderen westdeutschen Ländern wurde das Schulsystem auf unterschiedliche Weise so umgestaltet, dass die Hauptschulen faktisch zum Auslaufmodell wurden und neben den Gymnasien auch andere integrierte Schulformen eingeführt wurden, die teilweise eine eigene Oberstufe führten. Dies gilt für Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Die politischen Weichenstellungen in

diesen Ländern lassen es grundsätzlich zu, mittel- bis langfristig zu einem Zwei-Wege-Modell überzugehen.

Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, die ganz auf die Einführung der Hauptschule verzichteten, und die westdeutschen Länder Bayern, Hessen und Niedersachsen, die Hauptschulen inzwischen schrittweise abschaffen, orientieren sich bisher an einem zweigliedrigen System: Sie setzen an die Stelle der Hauptschule Mittelstufenschulen mit meist mehreren Bildungsgängen, geben ihnen aber keine eigene Oberstufe mit Zugang zum Abitur. Dort könnte die weitere Entwicklung ohne größere Hindernisse jedoch ebenfalls zu einem Ausbau zu einem Zwei-Wege-Modell führen.

4. Politische, ökonomische und demografische Trends zugunsten des Zwei-Wege-Modells

Politische, ökonomische und demografische Trends wirken in allen hoch entwickelten Ländern auf das Bildungsverhalten breiter Bevölkerungsschichten ein und stellen gleichartige Anforderungen an die bedarfsgerechte Gestaltung des Bildungssystems. Dazu gehört die zunehmende Steigerung der Qualität der Qualifikationen der berufstätigen Bevölkerung ebenso wie die sogenannte Globalisierung, die einen intensiven internationalen Wettbewerb sowohl um Absatzmärkte für Waren und Dienstleistungen sowie zunehmend auch um gut ausgebildete Fachkräfte ausgelöst hat.

4.1 Ansteigen der beruflichen Qualifikationsanforderungen

In den letzten 30 Jahren hat sich kontinuierlich der Druck erhöht, die Bildungspotentiale der Bevölkerung immer besser auszuschöpfen. Innovativität und Produktivität der Volkswirtschaft hängen in hohem Maß vom Bildungsniveau der arbeitenden Bevölkerung ab. Dies gilt auch für die Lebensqualität, die soziale Kohäsion, die Qualität zivilgesellschaftlichen Zusammenlebens und die Bereitschaft zu politischer Mitgestaltung. Sogar die körperliche und psychische Gesundheit verbessern sich mit einem anwachsenden Bildungsniveau (Hurrelmann, Quenzel & Rathmann, 2011; Wilkinson & Pickett, 2009; OECD, 2010).

Das Zwei-Wege-Modell ist geeignet, um auf diese Herausforderung zu reagieren. Es beendet die frühe Separierung der Lernenden und bietet ihnen alternative pädagogische Wege für ihre weitere Bildungslaufbahn. Alle Schulabschlüsse einschließlich der Hochschulreife können auf zwei unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen Wegen erworben werden. Damit kann der Anteil Hochqualifizierter gesteigert werden, und zwar nicht nur wie in vielen anderen Ländern über ein Studium, sondern auch über eine berufliche Schiene.

4.2 Schrumpfen des demografischen Anteils der jungen Generation

Deutschland gehört zu den Ländern, in denen die Lebensdauer besonders schnell steigt, während der Anteil der jungen Generation stetig sinkt. In vielen ländlichen Regionen, aber auch in einigen städtischen Quartieren machen sich die Folgen des Geburtenrückgangs inzwischen massiv bemerkbar. Dies macht vielerorts die Schließung und Zusammenlegung von Schulen notwendig, vor allem von Haupt- und Realschulen sowie anderen Schulformen ohne Oberstufe, die bei Eltern wenig attraktiv sind (Rösner, 2009).

In Reaktion darauf erweist sich die Einführung des Zwei-Wege-Modells als sinnvolle Strategie. Demografische Entwicklungen gaben in Bremen, Berlin, Hamburg und im Saarland den letzten Anstoß dafür, Haupt- und Realschulen sowie zusätzlich oft Gesamtschulen zusammenzulegen und ihnen eine gymnasiale Oberstufe zu geben. So konnte zumindest eine attraktive Schule im Quartier oder „im Dorf“ gehalten werden.

Es waren insgesamt also ökonomische und demografische Entwicklungen, die seit den 1990er Jahren parteiübergreifende Kompromisse in der Gestaltung des Sekundarschulsystems ermöglichten. Eine grundsätzliche bildungspolitische Erörterung, wie sie in einem parlamentarischen System bei einer derart zentralen Frage eigentlich notwendig gewesen wäre, wurde umgangen, um die Gräben des „Schulkriegs“ der 1970er und 80er Jahre nicht wieder aufzureißen. Weder in der Wissenschaft noch in der Politik wollten die Akteure an ihre früheren apodiktischen Positionen zur Drei- beziehungsweise Eingliedrigkeit erinnert werden (Geißler & Weber-Menges, 2010; Maaz, Nagy, Trautwein, Watermann & Köller, 2004).

4.3 Konsens über die Ziele der Bildungspolitik

Ein weiterer Faktor hat in den letzten 30 Jahren ebenfalls zu einer Versachlichung der Schulstrukturdebatte geführt: die Verstärkung und Internationalisierung der empirischen Bildungsforschung. Immer mehr nachvollziehbare, gut abgesicherte Forschungsergebnisse bewirkten, dass für rein theoretische oder gar ideologische Debatten über das „beste“ Schulsystem heute kaum noch Raum bleibt. Bildungspolitiker, Wissenschaftler und pädagogische Praktiker akzeptieren mehrheitlich a) ein hohes *Bildungsniveau* der Bevölkerung und b) ein hohes Maß von *Bildungsgerechtigkeit* als die wesentlichen übergeordneten Ziele von Bildungspolitik (Hurrelmann et al., 2011). Dabei kam der Veröffentlichung der vergleichend angelegten, von der OECD koordinierten PISA-Studien eine Schlüsselrolle zu (Prenzel et al., 2004).

Die beiden genannten Ziele gelten inzwischen als gleich wichtig: Das *Bildungsniveau* ist maßgeblich für die fachliche und berufliche Qualifikation der Bevölkerung verantwortlich und entscheidet direkt und indirekt über die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaft. Je höher das Bildungsniveau, desto größer sind die Potentiale für die Wohlfahrtsentwicklung eines Landes (Quenzel & Hurrelmann, 2010). *Bildungsgerechtigkeit* ist wichtig, weil sie Fairness in der Verteilung öffentlicher Gü-

ter signalisiert und sich positiv auf das Gefühl der Zusammengehörigkeit verschiedener Bevölkerungsgruppen auswirkt. Ungleiche Bildungsniveaus zwischen sozialen Gruppen sind, wie schon erwähnt, vielen empirischen Vergleichsstudien zufolge die Ursache, zumindest aber die Begleiterscheinung sozialer, wirtschaftlicher und politischer Unzufriedenheit sowie sozialer Unruhe (Solga, 2005; Wilkinson & Pickett, 2009). Beide Ziele können im Übrigen inzwischen auch mit methodisch unumstrittenen Indikatoren bestimmt werden. PISA hat hier Standards gesetzt (Baumert & Maaz, 2010; OECD, 2010).

4.4 Stärkung der empirischen Bildungsforschung

Diese und andere Aktivitäten der OECD und der EU haben zur „empirischen Wende“ in der Bildungsforschung beigetragen und zu einer Evidenzbasierung schul- und bildungspolitischer Entscheidungen geführt. Weil es durch wissenschaftlich abgesicherte Untersuchungen möglich wurde, den Umsetzungsgrad der beiden genannten zentralen bildungspolitischen Ziele festzustellen, ist der Spielraum für lediglich normativ begründete Entscheidungen, und damit auch für rein parteipolitisch motivierte Forderungen, deutlich kleiner geworden (Hofman, Hofman, Gray & Daly, 2004; OECD, 2010).

Um ein hohes *Bildungsniveau* zu erreichen, spielt nach allen vorliegenden Untersuchungen die Schulstruktur keine entscheidende Rolle. Ein- und dreigliedrige Systeme schneiden bei internationalen Vergleichen in etwa gleich gut ab (Prenzel et al., 2004; Wößmann, 2007). Auch die innerdeutschen PISA-Ländervergleiche bestätigen dies: Bayern mit seinem traditionell dreigliedrigen Schulsystem liegt an der Spitze, Sachsen mit seinem zweigliedrigen folgt unmittelbar danach.

Beim zweiten Ziel – *Bildungsgerechtigkeit* – sieht das Bild anders aus: Dreigliedrige Schulsysteme verfehlen dieses Ziel weitaus häufiger als integrierte. Werden die Lernenden nicht nur in der Grundstufe, sondern auch in der Mittelstufe in einer einheitlichen Schulform unterrichtet, sind die relativen Unterschiede zwischen den sozialen Statusgruppen vergleichsweise gering. Werden sie hingegen organisatorisch getrennt, wirkt sich die soziale Herkunft relativ stärker auf den Schulerfolg aus (Bellenberg & im Brahm, 2010; Bos, Müller & Stubbe, 2010).

4.5 Klare Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit

Auch die Auswirkungen der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Leistungen wurden inzwischen intensiv erforscht. Studien zeigen, dass die Schülerschaft erstens die Lernkultur der Schule nachhaltig beeinflusst und zur Lernmotivation aller Lernenden beiträgt. Zweitens bewerten Lernende ihre eigenen Leistungen in Bezug auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die damit als Referenzgruppe wirken. Drittens reagieren Lehrkräfte nicht nur auf einzelne Lernende, sondern auch auf das Verhalten der gesamten Klasse und passen ihre Lernmethoden und Erwartungen hieran an (Legewie,

2012, S. 128). Im Endeffekt kommt es so zu unterschiedlichen Schulleistungen in Abhängigkeit von der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft (Baumert et al., 2006). Werden Lernende aufgrund von Merkmalen wie Familienhintergrund oder Wohnort bestimmten Schulen zugewiesen, dann beeinflusst diese Zuweisung die Komposition der Schülerschaft und wirkt sich auf die Leistungen aller an der Schule befindlichen Lernenden aus (Hanushek & Wößmann, 2006; Schütz, Ursprung & Wößmann, 2005).

Die empirische Bildungsforschung zeigt, dass es im dreigliedrigen System Eltern mit einem niedrigen sozialen Status und geringen Bildungsgrad nicht gelingt, ihren Kindern zu vermitteln, was für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufslaufbahn notwendig ist (Hurrelmann, 2007, S. 264; Müller-Benedict, 2007; Schulze, Wolter & Unger, 2009). In Deutschland steigt der Unterschied der Ungleichheit der Bildungsniveaus nach sozialer Herkunft zwischen dem Ende der Grundschule und dem Ende der Mittelschule stärker als in den meisten vergleichbaren Ländern an (Wößmann, 2007).

Diese Befunde haben die früher sehr normativ-ideologisch geführte Diskussion über den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Schulstruktur und Bildungserfolg zunehmend versachlicht. Das Zwei-Wege-Modell und – als möglicher Zwischenschritt – die Zweigliedrigkeit bieten sich als pragmatische Alternative an.

4.6 Gewachsener internationaler Vergleichsdruck

Durch international vergleichende Untersuchungsergebnisse wuchs bei Bildungspolitikern aller Parteien die Einsicht in die Notwendigkeit von Strukturreformen. Sie wurde durch die gestiegene internationale Verflechtung und die Verlagerung bildungspolitischer Steuerungsfunktionen an übernationale Instanzen noch verstärkt (Lohmann, 2009).

Übernationale Akteure wie die Europäische Kommission und die OECD drängen Deutschland inzwischen ganz offen, weitere Schritte zur Integration von Bildungsgängen im weiterführenden Schulsystem einzuleiten. Die empirische Bildungsforschung zeigt deutlich, dass eine möglichst lange gemeinsame Beschulung das Potential des Bildungssystems erhöht und gute schulische Leistungen unabhängig von der sozialen Herkunft erzielt werden können (OECD, 2010; Schütz et al., 2005).

5. Warum sich das Zwei-Wege-Modell durchsetzen wird

Die erwähnten Antriebskräfte für Schulreformen sind aller Wahrscheinlichkeit nach auch weiterhin wirksam, und deshalb soll abschließend die Prognose gewagt werden: Das Zwei-Wege-Modell wird sich in Deutschland in den nächsten beiden Jahrzehnten durchsetzen.

Dafür gibt es handfeste politische Anzeichen: Die CDU nahm 2011 in aller Form eine programmatische Festlegung auf das Zwei-Wege-Modell vor. Auf ihrem Bundesparteitag sprach sie sich ausdrücklich „für eine Reduzierung der Schulformen und

die Einführung des Zwei-Wege-Modells in allen Ländern“ aus und legte fest: „Neben dem Gymnasium ist die Oberschule ein weiterer und gleichwertiger Bildungsweg, der Hauptschule und Realschule in sich vereint und einen Weg entweder in die berufliche Bildung oder zur allgemeinen Hochschulreife eröffnet“ (Beschluss des CDU-Parteitags 2011 in Leipzig). Faktisch, wenn auch noch nicht programmatisch, hat sich auch die SPD von ihrer bisherigen Festlegung auf die Einheitsschule bzw. „Gemeinschaftsschule“ gelöst. Im politischen Alltag wird ihr angesichts der in der Bevölkerung stark verankerten Wertschätzung des Gymnasiums auch gar nichts anderes übrig bleiben, als zunächst auf das Zwei-Wege-Modell einzugehen.

Es kann deshalb erwartet werden, dass die strukturelle Entwicklung des deutschen Schulsystems in den gleichen Bahnen wie in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten verlaufen wird. Dort, wo die CDU das Sagen hat, ist sie inzwischen ausdrücklich auf dieses Modell festgelegt. SPD-geführte Regierungen mit oder ohne Beteiligung der Grünen werden sich faktisch ebenfalls daran orientieren. Sie werden vor der Versuchung stehen, die Einheitsschule in Form der „Gemeinschaftsschule“ einzuführen, sind aber durch das klare Elternvotum in der Hamburger Volksabstimmung von 2010 nachdrücklich gewarnt, die Existenz des Gymnasiums anzugreifen. Faktisch haben sie seit Bestehen der Bundesrepublik auch nirgendwo eine Entscheidung gegen das Gymnasium getroffen.

Es besteht also die reale Chance, durch die weitere allmähliche Umsetzung der Zweigliedrigkeit und die sich vermutlich immer häufiger daraus ergebende Erwartung, auch an anderen Schulen als dem Gymnasium alle Schulabschlüsse zu erwerben, die Zersplitterung des Sekundarschulwesens zu überwinden und durch die Einführung des Zwei-Wege-Modells die „einheitlichen Lebensverhältnisse“ im Bund herzustellen, die das Grundgesetz anmahnt. Am wirkungsvollsten wäre dafür ein Staatsvertrag der 16 Länder. Dort sollte unbedingt auch eine einheitliche Bezeichnung für die integrierten Sekundarschulen festgelegt werden, damit sie als pädagogische „Markenartikel“ mit den hoch angesehenen Gymnasien konkurrieren können. Wichtig wäre auch, sich in einem Staatsvertrag auf Standards für die Schulabschlüsse zu einigen (Schultz & Hurrelmann, 2012).

Insgesamt sind aus heutiger Sicht keine Alternativen zum Entwicklungspfad der Zweigliedrigkeit und dem darauf aufbauenden Zwei-Wege-Modell erkennbar. Bisher hatte die Umsetzung der Zweigliedrigkeit bzw. des Zwei-Wege-Modells in keinem Bundesland negative Auswirkungen. Im Gegenteil konnten all diese Länder einen schulpolitischen Frieden herstellen. Sicherlich wird es in wenigen Jahren auch möglich sein, die Folgen des Zwei-Wege-Modells für das Erreichen der beiden genannten zentralen bildungspolitischen Ziele empirisch zu messen und entsprechende politische Konsequenzen zu ziehen. Eine systematische wissenschaftliche Begleitung des Zwei-Wege-Modells böte sich dafür an.

Unabhängig davon wäre konzeptionell eine Weiterentwicklung des Zwei-Wege-Modells wünschenswert. Es sollte über die Sekundarstufe I hinaus auch in der Sekundarstufe II sowie in der Berufs- und der Hochschulausbildung fortgeführt werden. Neben der traditionellen gymnasialen Oberstufe sollten dafür alternative Oberstufenkonzepte mit einer stärker berufs- und projektbezogenen Orientierung erprobt werden. Dazu ge-

hört auch die flexible Einbeziehung der dualen Berufsausbildung. Das Zwei-Wege-Modell sollte hochqualifizierte Berufsausbildungen einbeziehen und diese zu einem einheitlichen, den Universitäten formal gleichwertigen Hochschultyp zusammenfassen.

Mit einer solchen Weiterentwicklung des Zwei-Wege-Modells hätte Deutschland ein international konkurrenzfähiges Konzept realisiert. Es wären alle Schritte eingeleitet, um das Bildungsniveau der Bevölkerung zu erhöhen, den Anteil der Hochqualifizierten zu steigern und zugleich die Bildungsgerechtigkeit zu wahren. Zusätzlich hätte diese Reform den Vorteil, einem maßgeschneiderten Konzept zu folgen, das auf der Tradition der deutschen Bildungspolitik und seinen gewachsenen Strukturen und Stärken aufbaut.

Literatur

- Baumert, J., & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. Der Beitrag von Large-Skale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 159-180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellenberg, G., & im Brahm, G. (2010). Reduzierung von Selektion und Übergangsschwellen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 517-536). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernstein, B. (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bos, W., Müller, S., & Stubbe, T. C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375-398). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bildungsrat (1969). *Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Döbert, H., Hörner, W., Kopp, B., & Mitter, W. (Hrsg.) (2002). *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider.
- Dudek, P., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1994). *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Geißler, R., & Weber-Menges, S. (2010). Überlegungen zu einer behutsamen Perestroika des deutschen Bildungssystems. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 557-584). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2006). Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? *Economic Journal, Royal Economic Society*, 116(510), 63-76.
- Herrlitz, G., Weiland, D., & Winkel, K. (Hrsg.) (2003). *Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Konflikte*. Weinheim: Juventa.
- Hofman, R., Hofman, W. H. A., Gray, J. M., & Daly, P. (2004). *Institutional Context of Education Systems in Europe. A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*. Dordrecht: Kluwer.
- Hurrelmann, K. (1971). *Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1988). Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. *Die Deutsche Schule*, 80(4), 451-495.
- Hurrelmann, K. (01. 11. 1991). Zwei Schulen für das eine Deutschland. Offener Brief an die Konferenz der Kultusminister: Schafft eine einheitliche Schulstruktur für die neue Bundesrepublik! *Die Zeit*, 45/1991, 64.

- Hurrelmann, K. (2007). Jetzt muss die bundeseinheitliche Schulreform kommen. Ein Zwei-Wege-Modell ist hierfür realistischer und berechenbarer als ein Radikalumbau. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 55(3), 264-270.
- Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Rathmann, K. (2011). Bildungspolitik als Bestandteil moderner Wohlfahrtspolitik. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(3), 313-327.
- Klemm, K., & Rolff, H.-G. (1988). Kritik der Zweigliedrigkeit. *Pädagogik*, 41(4), 33-43.
- Legewie, J. (2012). Die Schätzung von kausalen Effekten. Überlegungen zu Methoden der Kausalanalyse anhand von Kontexteffekten in der Schule. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(1), 123-153.
- Lohmann, J. (2009). Ende des deutschen Sonderweges. *Vorgänge*, 48(4), 94-103.
- Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R., & Köller, O. (2004). Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24(2), 146-165.
- Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(4), 615-639.
- OECD (2010). *Education at a Glance 2010. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J., & Schiefele, U. (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rolff, H.-G. (1967). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rösner, E. (2009). Auf dem Weg zum zweigliedrigen Schulwesen? *Pädagogik*, 61(1), 42-46.
- Schultz, T., & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2012). *Bildung und Kleinstaaterei*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schulze, A., Wolter, F., & Unger, R. (2009). Bildungschancen von Grundschulern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(3), 411-435.
- Schütz, G., Ursprung, H. W., & Wößmann, L. (2005). Education Policy and Equality of Opportunity. *Ifo Working Paper*, 2005(1518).
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Steinkamp, J. (1974). Analyse und Kritik des Leistungsprinzips im Ausbildungs- und Berufssystem industrieller Gesellschaften. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Soziologie der Erziehung* (S. 159-211). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2012). Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. *Pädagogik*, 64(5), 8-12.
- von Friedeburg, L. (1989). *Bildungsreform in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wilkinson, R. G., & Pickett, K. (2009). *The Spirit Level. Why More Equal Societies Almost Always Do Better*. London: Allen Lane.
- Wößmann, L. (2007). Frühe Selektion führt zu mehr Chancenungleichheit. *Pädagogik*, 59(9), 46-51.

Abstract: During the 1970s, in the context of the debate on the pros and cons of the three-tiered school system in the Federal Republic of Germany, the author of this article suggested to combine the three existing school types (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule) into integrated secondary schools, to provide them with their own senior levels and to equate them with the Gymnasium (high school). The present contribution sketches the scientific and political debate on this “two-way model”. The analysis reveals that, after an initially vehement rejection, a gradual acceptance of the model occurred in the course of the reunion of the two German states. The reasons for this development are to be seen in the strengthening of internationally oriented empirical educational research and the resulting pressure to create educational justice. Increased qualitative standards and demographic factors also play a role. The thesis is posited that we are here dealing with an irreversible development and that the two-way model will in the medium term assert itself in all of the 16 German Laender.

Keywords: Two-Way-School Model, Tracking System, Comprehensive School, Integrated Secondary School, Educational Research

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Hertie School of Governance, Friedrichstraße 180, 10117 Berlin, Deutschland

E-Mail: hurrelmann@hertie-school.org